

Στάσεις και αντιλήψεις Χριστιανών εκπαιδευτικών για το θεσμό της Μειονοτικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη

Δήμου Πασχ., Δάσκαλος-Νηπιαγωγός-Κοινωνικός Ανθρωπολόγος-ΜΔΕ,
Κουϊδης Βασ., Δάσκαλος-Μεταπτ. Φοιτ. Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο της να παρουσιάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των χριστιανών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Μειονοτική Εκπαίδευση στο νομό Ξάνθης. Φιλοδοξία μας ήταν μέσα από την ανάλυση των ευρημάτων να διερευνηθεί το μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της Μειονοτικής Εκπαίδευσης, ώστε να φανεί, έστω σε πρώτη φάση τι αλλαγές ζητά η μια από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό το χώρο. Έχοντας εργαστεί ως εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο χώρο γνωρίζαμε τις ιδιαιτερότητες του , γι' αυτό η εργασία μας αποτελεί τον καρπό επιτόπιας έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση. Χρήσιμα εργαλεία παρατήρησης και καταγραφής αποτέλεσαν τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, καθώς και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Στην έρευνα που διήρκησε 6 μήνες (1ο μισό του 2006) συμμετείχε ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών που πιστοποιεί την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Μέσα από την επεξεργασία του υλικού απομονώνονται εκείνοι οι παράγοντες που λειτουργούν αποφασιστικά στη διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων και αντιλήψεων για τους Χριστιανούς εκπαιδευτικούς και διερευνάται η σχέση περιβάλλοντος και εκπαίδευσης. Τέλος, στα συμπεράσματα επιχειρείται ένα σκιαγράφημα προοπτικών γενίκευσης και ανάπτυξης των ευρημάτων και προτείνονται πιθανές παρεμβάσεις στο οργανωτικό μοντέλο, καθώς και στον τρόπο διοίκησης.

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αντλεί το θέμα της από το χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα προσπαθεί να καταγράψει τις αντιλήψεις των Χριστιανών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτή.

Η επιλογή του θέματος έγινε από τη μια για προσωπικούς λόγους και από την άλλη εξαιτίας του επιστημονικού ενδιαφέροντος που παρουσιάζει. Στους προσωπικούς λόγους καταγράφεται το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έχουμε την τελευταία δεκαετία για τη Μειονοτική εκπαίδευση, αφού διετελέσαμε λειτουργοί της για μια πενταετία και αποτελέσαμε μέλη της.

Η ιδιαίτερη αυτή σχέση μας με τον τρόπο οργάνωσης της Μειονοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Ε.) και τους ανθρώπους που λειτουργούν σε αυτήν, χριστιανούς και μουσουλμάνους δημιούργησε τις προσβάσεις για προσέγγιση του χώρου και μελέτη του με επιστημονικά εργαλεία, όπως επιτόπια έρευνα, συμμετοχική παρατήρηση κ.α. Μέσα στην εργασία μας γίνεται αναφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μουσουλμάνοι και οι χριστιανοί δάσκαλοι αλλά και πόσο επηρεάζεται η σχέση τους μέσα από το νομικό και οικονομικό πλαίσιο που καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας τους και πως ξεπερνούν, λειτουργώντας ανθρώπινα και πέρα από τα στενά όρια του νόμου, τυχόν προβλήματα.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα της εργασίας, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι για λόγους δεοντολογίας και προστασίας των πληροφορητών μας και των σχολείων μελέτης δε θα γίνει χρήση ονομάτων, τηρώντας το πρωτόκολλο συνεργασίας που συνυπογράψαμε τόσο εμείς ως ερευνητές όσο και οι πληροφορητές μας. (Bernard, 1994, Cohen-Manion, 1985:94)

Μειονοτική Εκπαίδευση

Η Μειονοτική Εκπαίδευση έρχεται να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μουσουλμανοπαίδων της Δυτικής Θράκης. Ειδικότερα με την εφαρμογή της Συνθήκης των Σεβρών, η οποία τέθηκε σε ισχύ το 1923, το ελληνικό κράτος αναγνώρισε τυπικά το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε άλλη γλώσσα διαφορετική της ελληνικής σε περιοχές όπου διαμένει σημαντικό ποσοστό ομιλητών, που έχουν μητρική τη γλώσσα αυτή (Μπαλτσιώτης-Τσιτσελίκης, 2001:32, Κοττάκης, 2000:67). Η συνθήκη της Λωζάννης (24/7/1923), επίσης, ρύθμισε ζητήματα προστασίας της γλωσσικής ετερότητας της μειονότητας και στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 41.παρ.1 δεσμεύει το κράτος να παρέχει «ως προς την δημόσιαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικίς σχολείοις παροχής εν τη ίδια αυτών γλώσσης, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω (Ελλήνων) υπηκόων (Μπαλτσιώτης- Τσιτσελίκης ο.π.: 57, Τσιτσελίκης-Χριστόπουλος, 1997:317-348, Μπακιρτζής, 2000:70, Παρέσογλου, 1994:778). Η συνθήκη κατοχυρώνει, τη διδασκαλία της μητρικής ή μειονοτικής γλώσσας των μουσουλμάνων και της προστασίας των επιμέρους πολιτισμικών γνωρισμάτων τους (Παναγιωτίδης, 1995:67, Λιάπης, 1995:32). Τελικά, όμως, το ελληνικό κράτος κατά την εφαρμογή των άρθρων αυτών διατήρησε τις πρακτικές εκπαίδευσης των μουσουλμανικών πληθυσμών που ίσχυαν κατά την οθωμανική περίοδο και συνέχισε να χρησιμοποιεί την Τουρκική ως τη μοναδική λόγια και επίσημη γλώσσα της μειονοτικής εκπαίδευσης όλων των μουσουλμάνων. Έτσι, το σύστημα που υιοθετήθηκε συνδυάζει τη διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας (Τουρκική) και της επίσημης Ελληνικής, μέσω της διδασκαλίας επιμέρους μαθημάτων στη μειονοτική γλώσσα, και ορισμένων άλλων στην ελληνική. Στα δημοτικά σχολεία, διδάσκεται στα ελληνικά η ιστορία, η μελέτη του περιβάλλοντος, η γεωγραφία και η γλώσσα, ενώ στα τουρκικά τα θρησκευτικά, η φυσική, η χημεία, η γυμναστική, τα τεχνικά, η ωδική και η γλώσσα (Μπαλτσιώτης- Τσιτσελίκης ο.π.: 57, Κανακίδου, 1994:75, Παναγιωτίδης, 1996:91.). Το ιδιαίτερο αυτό μειονοτικό σύστημα με τον αποκλειστικά τουρκικό μειονοτικό προσανατολισμό του θα αναχαιτίζει την πλήρη ένταξη των μελών της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία, ενώ θα ευνοήσει την επικράτηση των εθνικών στοιχείων στον προσδιορισμό των Πομάκων (Θεοχαρίδης, 1995:106, Ασημακοπούλου-Χρηστίδου, 2002:69). Ακολούθησαν αρκετές νομοθετικές παρεμβάσεις που μπορούμε να τις δούμε ως αποτέλεσμα τόσο των διμερών σχέσεων Ελλάδας – Τουρκίας όσο και της ένταξης της χώρας μας στο ευρύτερο γεωπολιτικό στερέωμα (Τρουμπέτα, 2001:58, Συρίγος, 2000:75).

Θεωρητικό πλαίσιο - Μεθοδολογία

Η μουσουλμανική μειονότητα είναι μια κλειστή ομάδα, που γίνεται αντιληπτή ή αντιμετωπίζεται λανθασμένα ως ενιαία καθώς στο εσωτερικό της υπάρχουν τρεις βασικές ομαδώσεις με γενετικά χαρακτηριστικά (Τουρκογενείς, Πομάκοι, Αθίγγανοι), αλλά και άλλες ομαδώσεις θρησκευτικών αιρέσεων {Μπεκτασίδες, Κιζιλμπασίδες}. Συνδυετικός κρίκος για

την πλειοψηφία θεωρείται η θρησκεία, αλλά και η γλώσσα, καθώς επιβλήθηκε - και πάλι λαθεμένα - η τουρκική ως επίσημη γλώσσα της θρησκευτικής μειονότητας (Inalcik, 1978:225, Τσιτσελίκης, 1996:91).

Το κάθε άτομο έχει συνείδηση ότι ανήκει στην ομάδα αυτή και υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, καθώς είναι πυρηνικές οι οικογένειες και οι περισσότεροι ζουν απομονωμένοι σε ορεινά, δυσπρόσιτα χωριά, ενώ και οι αστικοί πληθυσμοί ζουν συνήθως σε συγκεκριμένα τοπικά όρια (Hobsbawn, 1990:120). Επιτελείται έτσι εύκολα και εύλογα μια κοινωνική μάθηση η οποία οδηγεί στην απόκτηση της κοινωνικής ταυτότητας (Βοσνιάδου 2000, σ. 63 - 65).

Οι συνθήκες αυτές και η απουσία κοινωνικής αλλαγής ή εξαστικοποίησης, βοηθούν στην ανάπτυξη του φαινομένου του, καθώς αναφέρεται η ομάδα των μουσουλμάνων της Δ. Θράκης και κυρίως οι επιμέρους ομαδώσεις της, εμφανίζουν υψηλή συνοχή, ομοιογένεια και μονομερή ενημέρωση (Βοσνιάδου, σ. 77). Φυσικά, όπως είναι το αναμενόμενο, η ομάδα εμφανίζει στερεότυπα, ενώ επιβάλλει στα μέλη της «αυτολογοκρισία» (Romson, 2002:139).

Σε επίπεδο ομάδας δεν συμβαίνει να λαβαίνει χώρα κάποιου είδους σύγκριση για εύρεση θετικών ή αρνητικών, ομοιοτήτων ή διαφορών με την περιρρέουσα δυτική κουλτούρα, μάλλον για τον απλούστατο λόγο ότι τα βασικά προβλήματα της μειονότητας είναι βιοποριστικά (Durkheim, 1960:73, Τσιούμης, 1997:193).

Αλλαγή στάσης παρατηρείται τα τελευταία χρόνια από τη μεριά της πλειοψηφίας καθώς εντείνονται οι προσπάθειες για βελτίωση της παρεχόμενης προς τη μειονότητα εκπαίδευσης, με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Η αλλαγή αυτή παρέσυρε και την μειονότητα στο να συμμετέχει με μεγαλύτερα ποσοστά στο εθνικό σύστημα παιδείας, αλλαγή που είναι εντονότερη στις αστικές περιοχές και συχνότερη στις οικονομικά ευρωστότερες οικογένειες (Βακαλιός, 1997:44).

Μεθοδολογία

Σκοποί της μελέτης μας ήταν : α) Η ανίχνευση και καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των χριστιανών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη μειονοτική εκπαίδευση και β) Η περιγραφή της συμπεριφοράς τους, στην καθημερινή σχολική ζωή μέσα από το συγκεκριμένο πλαίσιο καθηκόντων. Επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, παρά το ότι αποτελεί διαδικασία χρονοβόρα ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς ότι τα περισσότερα χωριά είναι δυσπρόσιτα (Hammersley-Atkinson, 1983:107). Επίσης, δόθηκαν ερωτηματολόγια και στις περισσότερες των περιπτώσεων μας επιτράπηκε η συμμετοχική παρατήρηση.

Αποτελέσματα-Γενικά

Οι συμμετέχοντες δάσκαλοι στην ερευνά μας ήταν 25 απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων και Ακαδημιών με εξομοίωση. Καλύπτουν όλο το φάσμα του νομού Ξάνθης, αφού εργάζονται και σε σχολεία του «κάμπου», της πόλης, αλλά και του βουνού. Όπως δηλώνουν οι ανασταλτικοί παράγοντες που οφείλονται στην μειονοτική κοινότητα αφορούν αρχικά το χαμηλό οικονομικό επίπεδο των οικογενειών με ό,τι αυτό συνεπάγεται, δηλαδή φτωχό πολιτισμικά περιβάλλον, απουσία ευκαιριών. Αυτή η κατάσταση πλήττει κυρίως τις γυναίκες που εξαναγκάζονται σε εγκατάλειψη των σπουδών όταν μπουν στην εφηβεία. Επιπλέον, στο χώρο δεν υπάρχουν πρότυπα ανθρώπων που αγαπούν τη μελέτη. Η υιοθέτηση της ταυτότητας του μουσουλμάνου αποκτά εντονότερα στοιχεία, όταν ο απόφοιτος του Δημοτικού Σχολείου, το παιδί δηλαδή των 12χρόνων, εγκλείεται στο Ιεροσπουδαστήριο, αποκόπτεται από την οικογένεια του και πλήττεται συναισθηματικά στην ευαίσθητη αυτή ηλικία. Εκεί του επιβάλλεται ένας τρόπος ζωής που από όλους τους συμμετέχοντες χαρακτηρίστηκε ως σκληρός, καθώς υποχρεώνεται σε χειρονακτική εργασία, σε αποστήθιση του αραβόγλωσσου Κορανίου, υποβάλλεται σε σωματικές ποινές, δεν επικοινωνεί με τον υπόλοιπο κόσμο και γενικά γνωρίζει μια πλευρά ζωής που αφορά την μειονότητα και μόνο, με αποτέλεσμα να είναι ελλιπής η γνώση του για τον κόσμο, αλλά και η κοινωνικοποίηση του (Αλεξάνδρης, 1998:44).

Για τους μουσουλμάνους μαθητές που δεν έχουν ως μητρική την τουρκική, οι δυσκολίες εντοπίζονται και στο θέμα της λειτουργικής συντήρησης τριών γλωσσών, που με δεδομένο το χαμηλό πολιτισμικό υπόβαθρο των κοινωνιών αυτών και τα προβλήματα του

μειονοτικού σχολείου μόνο ανασταλτικά μπορούν να λειτουργήσουν γενικότερα, στην σταθεροποίηση της γνώσης για κάθε μια από τις γλώσσες αυτές. Επιπλέον, για τους μαθητές αυτούς, η απουσία της μητρικής τους γλώσσας από ο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έχει ως συνέπεια να προκαλεί συμπλέγματα κατωτερότητας στο μαθητή σχετικά με τη γλώσσα του, η ανοιχτή χρήση της οποίας του προκαλεί αναστολές, και δημιουργείται έτσι ένα αρνητικό διαλεκτικό δίπολο για να οδηγηθεί σταδιακά το παιδί από την αποποίηση της μητρικής γλώσσας στην υποτίμηση της πολιτιστικής του ταυτότητας και το αντίστροφο (Βακαλιός, ο.π.: 32, Αλεξανδρής, ο.π.:44).

Επίσης στην κλειστή αυτή ομάδα, υφίστανται πολλοί πολιτικοί παράγοντες και συντηρούνται σκοπιμότητες, κυρίως από τους εκπροσώπους της μειονότητας για το λόγο ότι έτσι επιτυγχάνεται και η παραμονή τους στην ηγεσία της μειονοτικής ομάδας. Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι απόφοιτοι της Ε. Π. Α.Θ. γνώρισαν έναν άλλο τρόπο σκέψης και κουλτούρα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η επιλογή τους όμως να φοιτήσουν σε ελληνικό πανεπιστήμιο προκάλεσε την αμφισβήτηση της μειονοτικής κοινωνίας στην αρχή, όταν ανέλαβαν για πρώτη φορά καθήκοντα, οι οποίοι πήραν τα παιδιά τους από το σχολείο με τη δικαιολογία ότι ο δάσκαλος θα μετέφερε άλλη κουλτούρα ξένη προς την παράδοσή τους. (Βοσνιάδου, ο.π.: 77) και δεν εξέτασαν τα δεδομένα με βάση το συμφέρον των μαθητών.

Συχνά η μειονότητα ωθείται σε τέτοιου είδους συμπεριφορές κάτω από την επιρροή εξωσχολικών παραγόντων, που δρουν στο χώρο αυτό με την ανοχή της ελληνικής πολιτείας.

Συμπεράσματα

Ο μουσουλμάνος δάσκαλος και ο χριστιανός δάσκαλος του μειονοτικού σχολείου έχουν διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ο μουσουλμάνος δάσκαλος ακολουθεί δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, υπερτονίζοντας την αυθεντία που απορρέει από την ηλικία, τη γνώση του Κορανίου και τη θέση στη θρησκευτική κοινότητα κυρίως του δασκάλου. Στις επισκέψεις μας διαπιστώσαμε ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές συχνά έχουν μεγαλύτερη οικειότητα με το χριστιανό δάσκαλο (π.χ. από αυτόν ζητούν εκδρομές), ενώ ο μουσουλμάνος δάσκαλος είναι πιο αυστηρός σχετικά με την καθαριότητα του σχολείου, την αποστήθιση. Καταγράψαμε όμως σχέσεις μουσουλμάνων και χριστιανών δασκάλων, οι οποίες δείχνουν την άμβλυνση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων. Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ο χριστιανός δάσκαλος τα προηγούμενα χρόνια, δεν επιτελούσε το έργο του με απόλυτη συνέπεια σε πολλές περιπτώσεις με αποτέλεσμα να εγκαθίσταται ανάμεσα σε χριστιανούς και μουσουλμάνους δασκάλους μια κατάσταση ισορροπιών, μια συναίνεση εργασίας, η οποία δεν διακινδυνευόταν από κανένα. Επιπλέον, σε αυτή τη βάση το πλέον οικείο δυτικό πρότυπο στη μειονοτική κοινωνία - ο χριστιανός δάσκαλος - δεν ήταν θετικό. Οι νέοι δάσκαλοι που υπηρετούν τα τελευταία χρόνια και μετά από τα κίνητρα που δόθηκαν για τις θέσεις αυτές επιτελούν σημαντικό έργο στο χώρο της μειονότητας και τείνουν να αλλάξουν την κατάσταση προς όλες τις κατευθύνσεις.

Τα παραπάνω στοιχεία όσον αφορά την εικόνα των μαθητών, διαφοροποιούνται εντελώς όταν αλλάζει η καταγωγή των μαθητών και ο τόπος του σχολείου. Στα αστικά μέρη όπου οι μαθητές είναι στην πλειοψηφία Αθίγγανοι, το χαρακτηριστικό τους είναι η έλλειψη πειθαρχίας, η ελλιπής φοίτηση, η αδυναμία προσοχής και η ζωνάδα στο έντονο παιχνίδι, ενώ οι γονείς είναι περισσότερο αδιάφοροι.

Ειδικότερα οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν τις δυσκολίες τους στην επικοινωνία με τους μειονοτικούς μαθητές εξαιτίας της διαφοράς στην μητρική γλώσσα. Μία ακόμη διαπίστωση, η οποία μας φαίνεται αρχικά αντιφατική είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ως αναποτελεσματικό θεσμό τη μειονοτική εκπαίδευση άσχετα αν και οι ίδιοι εργάζονται και αποτελούν μέρος αυτού του συστήματος εκπαίδευσης.

Σημαντική επίσης, είναι η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας κατά την οποία ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών δαιμονοποιεί την οθωμανική περίοδο κατοχής του ελλαδικού χώρου (Ιορδάνογλου, 1989:225). Άλλες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι η απαγόρευση χρήσης της μητρικής γλώσσας, καθώς όπως ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί μία τέτοια χρήση αποτελεί τροχοπέδη στη πρόοδο των μαθητών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι οι μαθητές στα πλαίσια του ελληνόφωνου προγράμματος αντιμετωπίζονται από

ένα σημαντικό μέρος των δασκάλων τους ως άθρησκοι, κάτι για το οποίο όπως δηλώνουν οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν διδαχτεί τον τρόπο για να το αντιμετωπίσουν.

Η σχολική αποτυχία των μαθητών, καθώς και η περιορισμένη κινητικότητά τους σε επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης οφείλεται σε άλλους παράγοντες άσχετους με τη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρεται στη μειονοτική εκπαίδευση. Για την ευθύνη της οικογένειας στη σχολική αποτυχία οι απόψεις δίστανται. Για κάποιους από τους εκπαιδευτικούς η οικογένεια φέρει τη κύρια ευθύνη για την εξέλιξη των παιδιών. Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι των εκπαιδευτικών φαίνεται να δικαιολογεί και να κατανοεί τη στάση των γονιών, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Έμμεσα παρουσιάζονται να αναγνωρίζουν ότι και οι ίδιοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των παιδιών, κάτι που φαίνεται πιο ξεκάθαρα όταν μιλούν για μαθητές τους οι οποίοι συνεχίζουν με επιτυχία τις σπουδές τους.

Παρότι τα τελευταία χρόνια έχει διαφοροποιηθεί το εκπαιδευτικό υλικό λίγοι από τους εκπαιδευτικούς συνεχίζουν να βασίζονται το εκπαιδευτικό έργο σε έναν παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Για τους χριστιανούς εκπαιδευτικούς εντοπίζεται και το πρόβλημα των ελλείψεων σε υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και η έλλειψη σε εποπτικό υλικό. Στα απομακρυσμένα σχολεία παρατηρείται και το φαινόμενο της ελλιπούς φοίτησης, με τις πολλές αργίες αλλά και του κλεισίματος του σχολείου λόγω καιρικών συνθηκών. Οι περισσότεροι ακόμη τονίζουν ότι είναι ανασταλτικός παράγοντας η μη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σπίτι.

Σχετικά με τη συνεργασία με τους μειονοτικούς δασκάλους στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν υπάρχουν προβλήματα αλλά κρίνουν ότι θα πρέπει να ανωτατοποιηθεί η εκπαίδευσή τους. Προβληματισμός εκφράζεται για το ρόλο και τον αριθμό των μετακλητών δασκάλων.

Οι περισσότεροι χριστιανοί εκπαιδευτικοί προτιμούν, παρά τις όποιες δυσκολίες, τη παραμονή τους στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης γιατί θεωρούν ότι επιτελούν εθνικό έργο. Ένα μικρότερος αριθμός παραμένει από συνήθεια και οι λιγότεροι από αυτούς αναφέρουν ως κίνητρο τα επιπλέον χρήματα (επιμίσθιο).

Κάποιοι δηλώνουν την απογοήτευσή τους για το περιορισμένο αποτέλεσμα της δουλειάς τους γεγονός για το οποίο αποφεύγουν να συζητήσουν. Επίσης, πιστεύουν ότι δε βοηθούνται αρκετά από τους φορείς που θα έπρεπε, ενώ διατυπώνεται και η άποψη ότι πολλές φορές κάποια προγράμματα που υλοποιούνται χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και δεν έχουν αντίκτυπο στο έργο τους, καθώς σχεδιάζονται και υλοποιούνται από ανθρώπους που βρίσκονται έξω από τη νοοτροπία της Θράκης.

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαπιστώνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε ένα μικρό αριθμό μαθητών, καθώς οι υπόλοιποι για διάφορους λόγους δεν ανταποκρίνονται.

Αυτή η κατάσταση οι περισσότεροι πιστεύουν ότι θα αντιστραφεί τα επόμενα χρόνια, καθώς όπως δηλώνουν τα τελευταία 20 περίπου χρόνια έχει συντελεστεί ένα μικρό θαύμα στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης, αφού το ενδιαφέρον της πολιτείας είναι συνεχές και οι παροχές της έρχονται να διορθώσουν τα όποια λάθη του παρελθόντος.

Επίλογος

Η μειονοτική εκπαίδευση εμφανίζεται έρμαιο των διακρατικών συμφωνιών τόσο ώστε να καταστρατηγούνται βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής, όπως ο αυτοπροσδιορισμός των Πομάκων και των Ρομα και η εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Επιπλέον, η αντίληψη ότι η μειονότητα έχει να κερδίσει από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού που υπήρξε για αιώνες ενωτικός και οικουμενικός δεν έχει ακόμη αποτελέσει τη βάση της προσέγγισης αυτών των ανθρώπων. Ο αποπροσανατολισμός των νομοθετούντων και η έλλειψη πολιτικής βούλησης για διόρθωση παρελθόντων λαθών έχει οδηγήσει σε στασιμότητα την μειονοτική κοινωνία. Επιπλέον, οι μουσουλμάνοι που προσπαθούν να ενταχθούν δεν έχουν πάντοτε την στήριξη της ελληνικής πολιτείας η οποία σε τέτοιες περιπτώσεις θα έπρεπε να είναι προνομιακή. Το κενό αυτό, την απουσία αυτή, έρχεται να διορθώσει το ελληνικό σχολείο, δεχόμενο αγόγγυστα στους κόλπους τους μουσουλμάνους μαθητές με ότι αυτό συνεπάγεται: πτώση του μέσου όρου της τάξης,

λειτουργία της σχολικής τάξης ως τάξη διθέσιου σχολείου, την αύξηση ευθύνης και υποχρεώσεων από το δάσκαλο, που δεν έχει προετοιμαστεί κατάλληλα για την διεύρυνση του ρόλου του και πιθανόν και άλλα.

Σημαντικό βήμα αποτελεί η συγγραφή νέων βιβλίων ειδικά γραμμένων για την μειονότητα και ο διορισμός νέων χριστιανών δασκάλων στα μειονοτικά σχολεία οι οποίοι επιβάλλονται με την ποιοτική δουλειά τους στους μουσουλμάνους συναδέλφους τους και επιτυγχάνουν στη βάση της αλληλοεκτίμησης τα ανοίγματα που χρειάζεται το μειονοτικό σχολείο'. Ωστόσο, πρέπει να στοιχειοθετηθεί ένα ενιαίο μοντέλο για τη μειονοτική εκπαίδευση και να καθοριστούν ενιαίοι στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα στο μειονοτικό σχολείο, να τεθούν τα οποία να συστοιχίζουν μουσουλμάνους και χριστιανούς δασκάλους στην πνευματική ανάπτυξη και πρόοδο των μουσουλμάνων μαθητών.

Επιπλέον, θα πρέπει να επιμορφώνονται διαρκώς οι δάσκαλοι και να γίνει σοβαρή δουλειά με την μουσουλμανική οικογένεια, με τις μουσουλμανικές κοινότητες, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι Πομακικοί και Αθιγγανικοί πληθυσμοί θα πρέπει να απελευθερωθούν από την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας, η οποία δεν έχει γι' αυτούς χρηστική αξία. Και να νομιμοποιηθεί η χρήση της μητρικής τους γλώσσας, ώστε να νιώσουν ότι τους σέβεται το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και ωφεληθούν έτσι συναισθηματικά, να βρουν την ταυτότητα τους για να λειτουργήσει αυτό ως βάση για την αποδοχή του θεσμού του σχολείου και τις διαπολιτισμικές ανταλλαγές.

Βιβλιογραφία

- Αλεξανδρής Α. (1988), «Το ιστορικό πλαίσιο των Ελληνοτουρκικών Σχέσεων» σε Αλεξανδρής Α. και Βερέμης Θ. (επιμ.) *Οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1987*, 31-172, Αθήνα, Γνώση
- Αλεξανδρή Α., «Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις (1923-1987)», Αθήνα, 1991
- Ασημακοπούλου Φ. και Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ. (2002). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*, Λιβάνης.
- Βακαλιός, Θ. κ.ά. επιμ. (1997), *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*. Έρευνα, Αθήνα, Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Στ. (επιμ) (1999). Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Στο: *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμος Β'. Αθήνα: εκδ. Gutenberg
- Θεοχαρίδης Π., «Οι Πομάκοι», Ξάνθη, 1995, Ιορδάνογλου
- Ιορδάνογλου Α. (1989), «Ο τύπος της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης από τη Συνθήκη της Λωζάννης ως σήμερα», *Βαλκανικά Σύμμεικτα*, 3, 217-238
- Κανακίδου Ε, «Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης», Αθήνα, 1994
- Κοττάκης Μ. (2000), *Θράκη. Η μειονότητα σήμερα*, Αθήνα, Νέα Σύνορα – Λιβάνη
- Κωτούλα, Α: «Θράκη, πολύχρωμο μωσαϊκό», Αθήνα, 2001
- Λιάπης, Α: «Η υποθηκωμένη γλωσσική ιδιαιτερότητα των Πομάκων», Κομοτηνή, 1995
- Μειονότητες στην Ελλάδα. Δελτίο 1 (Ιανουάριος 1992)*, 8 εκδ. της Εταιρείας για τα δικαιώματα των μειονοτήτων.
- Μπακιρτζής Ι. (2000), *Σκέψεις για την εφαρμογή των Οθωμανικών μεταρρυθμίσεων του 19^{ου} αιώνα. Η περίπτωση της Θράκης*, Ξάνθη, Σπανίδης
- Μπάλτσιώτης Λ., Τσιτσελίκης Κ. (2001), *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλας.
- Παρέσογλου Α. (1994), «Μουσουλμανικές Μειονότητες στα Βαλκάνια» σε Αλεξανδρής, Α., Βερέμης Θ. κ.α. *Βαλκάνια. Από το διπολισμό στη νέα εποχή*, Αθήνα, 741-783
- Παναγιωτίδης, Ν.: «Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση», Αλεξανδρούπολη, 1995
- Παναγιωτίδης, Ν: «Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας», Αλεξανδρούπολη, 1996
- Σολταρίδης Σ. (1997), *Η ιστορία των Μουφτειών της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα, Νέα Σύνορα, Α.Α. Λιβάνη

- Τρουμπέτα Σ. (2001), *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Αθήνα, ΚΕΜΟ-Κριτική.
- Τσιούμης Κ. (1997^a), «Η θεσμοθέτηση επιθεώρησης Εθνικών, Θρησκευτικών και Γλωσσικών Μειοψηφιών από τον Ε. Βενιζέλο και η Μουσουλμανική Μειονότητα», *Βαλκανικά Σύμμεικτα* 9, 187-198.
- Τσιτσελίκης Κ. (1996), *Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*, Αθήνα-Κομοτηνή, εκδ. Α. Ν. Σάκκουλα.
- Τσιτσελίκης Κ., Χριστόπουλος Δ. (επιμ.) (1997), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μία συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, Κριτική.
- Συρίγος, Α: «Δυτική Θράκη: η αθέατη όψη. Μια Κοινωνιολογία», Β΄ Περίοδος, Χειμώνας 1999-2000
- Bamberger J., (1974): “The Myth of Matriarchy: Why Men Rule in Primitive Society” στο: Rosaldo Michelle Zimbalist and Lamphere Louise (ed.) (1974): *Woman, Culture and Society*. Standford, California: Stanford University Press
- Bernard, R.H. (1994), (2nd Edition). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cohen, L.& Manion, L (1985), [2nd Edition]. *Research Methods in Education*, London: Croom Helm.
- Durkheim E. (1990) [1960], *Les formes Elementaires de la vie Religieuse*, Paris, PUF.
- Hammersley, M & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: principles in practice*, Tavistock Publications: London.
- Hobsbawm E, (1990), *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*, New York, Cambridge.
- Jorgensen, D.L (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. California: Sage Publications.
- Inalcik H. (1978), „“ Application of the Tanzimat and ist Social Effects’ σε Inalcik, H, *The Ottoman Empire: Conquest, Organisation and economy* (Variorum Reprints), London
- Robson, C. (2002), [2nd Edition]. *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*.